

ESTUDIOS BIBLIOGRÁFICOS

VILLEGAS, Juan. *Para un modelo de historia del teatro*, Irvine, Ediciones de Gestos, 1997, 206 págs.

Reconocido por una amplia producción de ensayos sobre literatura y el género teatral en particular, como también por su vasta trayectoria docente en universidades de EE.UU. y Latinoamérica, Juan Villegas, Profesor Investigador de la Universidad de California (Irvine) sugiere los principios teóricos y metodológicos para elaborar un interesante modelo de historia teatral.

Con ideas de evidente cuño foucaultiano e instrumentos de metodología proporcionados por la sociología literaria (Goldmann), la semiótica cultural (Lotman) o la teoría de la recepción, el autor se aplica al estudio del discurso teatral de España y Latinoamérica. Su tesis principal insiste en revisar los criterios utilizados hasta el presente para escribir historias sobre el teatro, a fin de restituir la adopción de un enfoque *historicista* que evidencie la filiación de todo discurso con las fuentes de poder, los códigos estético-culturales y el sistema de valores del contexto en que surge. Desde el perímetro de un campo intelectual que abarca el fenómeno teatral en su conjunto, el autor distingue entre *discurso crítico* y *discurso teatral* (conformado a su vez por un *texto dramático* y un *texto teatral o representación*) pero sometiéndolos por igual a las contingencias de un mismo esquema funcionalista.

Durante décadas, sustentados en la tradición de corrientes como la estilística (Vossler, Spitzer, Alonso), el New Criticism o el estructuralismo, la teoría y la crítica teatral hispanoamericanas han puesto el acento en los rasgos universalistas y las similitudes con los códigos estéticos y los valores de la dramaturgia europea en detrimento de los atributos diferenciadores y constitutivos de una identidad propia. Así es como la historia del teatro en España y Latinoamérica es tributaria de un discurso metateatral en cuyos orígenes se puede inscribir, por ejemplo, la preferencia por la *Poética* de Aristóteles -paradigma de una visión del mundo y del género humano que exalta valores de pretensión universal y que atribuye con asepsia el conflicto trágico a la ingerencia de fuerzas ciegas como la fatalidad o el destino- frente a la desvalorización o la lectura parcializada de *El arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* de Lope de Vega o del *Discurso Preliminar* de Leandro Fernández de Moratín, que reivindican una contextualización atenta a la situación histórica, las clases sociales emergentes y el pueblo destinatario. Con estos presupuestos, ningún discurso carece de ideología y está signado por ella tanto en su fase de producción como en las de su posterior circulación.

El concepto de poder entra en juego de tal modo que las diversas situaciones políticas o sociales contribuyen a generar un sistema funcional de los discursos teatrales que permite postular, tanto en el ámbito del discurso teórico-crítico como

en el de los textos dramáticos, la existencia de: *discursos hegemónicos* (los del poder cultural, que puede no coincidir con el poder político o económico), *discursos desplazados* (antes hegemónicos y actualmente "pasados de moda" o de menor vigencia), *discursos marginales* (deslegitimizados y subestimados, por intereses diversos, desde los sectores productores del discurso hegemónico), *discursos subyugados* (los prohibidos, silenciados, inconvenientes para la ideología del discurso hegemónico). Según esta tipología, cobra particular importancia analizar los motivos políticos e ideológicos que han llevado a desconocer y subcategorizar en las historias del teatro fenómenos como el teatro feminista, el teatro campesino, el teatro obrero, el teatro en dialectos regionales, expresiones que no responden a los códigos de los modelos europeizantes o propuestos desde el poder. Iguales prejuicios discriminatorios llevan, en ciertos claustros universitarios norteamericanos (ámbito de la experiencia de Villegas), a subestimar la producción intelectual en idioma español, a manipular el sistema de ascensos, becas y presupuestos en favor de las simpatías con el modelo cultural hegemónico o a simplificaciones como la de presentar *La casa de Bernarda Alba* de García Lorca como estereotipo de una identidad española vulgarmente bocetada por un catolicismo asfixiante, la pasión, el exagerado sentido del honor y otros valores que aportan confusión a la comprensión de las idiosincrasias.

Pero el carácter funcional y la versatilidad de la estrategia de periodización de Villegas se prueba en su capacidad para describir las posibles combinaciones de coexistencia y contraposición pluralista de los distintos discursos, tanto en un corte sincrónico como diacrónico. A tal efecto dedica en las páginas finales un interesante abordaje de la escena en Chile (país del autor) durante la dictadura militar (1973-1990), demostrando la variedad de interacciones posibles: de esta manera describe con ejemplos la circulación de obras teatrales provenientes del autoritarismo dirigidas tanto a sectores hegemónicos como no hegemónicos junto a la respuesta de discursos marginales o discursos de hegemonía cultural no política para espectadores de una u otra clase. Evidentemente, el destinatario se convierte en la piedra angular de todo este sistema y, aun en los textos del pasado, se analizan los constituyentes de los mismos como signos deícticos que permiten reconstruir el horizonte de expectativas que sirvió de marco de referencia a su producción, para así poder delinear el perfil de su destinatario potencial.

La indiferencia hacia problemas de este tipo ha conducido a consagrar como obras maestras del teatro español o americano textos dramáticos que, más allá del valor estético intrínseco, tuvieron rotundos fracasos de público.

Con estos fundamentos, la obra insta a replantear los criterios que han participado en la selección del corpus de nuestra historia teatral y nuestro modelo de identidad cultural.

El modelo de Villegas resulta atractivo para una historia del teatro como de la

literatura en general o de cualquier expresión artística, pero el historiador debe ser consciente de la transitoriedad de su discurso, necesariamente enmarcado en la paradoja del investigador: la de no poder escapar del todo al condicionamiento contextual de un lugar y una época.

Daniel F. Cortés

PAREDES DE MEAÑOS, Z. *Hacia la profesionalización docente*, Buenos Aires, El Ateneo, 1995, 62 págs.

PULPEIRO, S. *Ser directivo. ¿Privilegio o pesada carga?* Buenos Aires, El Ateneo, 1997, 78 págs.

La profesionalización docente

Introducción

El común de la gente no ve a los docentes como profesionales y hasta el mismo docente suele tener una imagen debilitada e insegura de sí.

El trabajo de los docentes aparece caracterizado por factores que se repiten en las distintas realidades escolares: la organización escolar produce un aislamiento del docente en su tarea; hay una constante sensación de falta de tiempo para la reflexión, la discusión y la observación técnico-pedagógica y una incertidumbre sobre el valor de su tarea; la gratificación proviene del propio trabajo, del progreso de un grupo de alumnos, o del éxito de alguno de ellos, y no de alicientes institucionales; se vive con la convicción de que la influencia más fuerte proviene de la familia, de los medios de comunicación y del contexto sociocultural y no de su acción educadora; recae sobre el docente mayor cantidad de responsabilidades, y las demandas de la sociedad son día a día más marcadas; siente una especie de frustración por la distancia que existe entre los aprendizajes escolares y sus inciertos resultados y unidad futura.

La *tarea docente* ha sido considerada en cuatro dimensiones, como:

- * *trabajo*: se le pide que desarrolle un plan establecido, actúe sobre instrucciones precisas y la supervisión de su tarea será directa y externa;
- * *oficio*: además de cumplir reglas establecidas, debe dominar técnicas didácticas especializadas y las utilice según sus propios criterios sin necesidad de que se lo supervise. La valorización será por los resultados de su labor;
- * *profesión*: además del caudal de técnicas, tenga una valorización autónoma acerca de su aplicación, mayor caudal de fundamentos teóricos y mayor capacidad para resolver los problemas de su tarea. Debe reunir condiciones y capacidades para

efectuar diagnósticos, formular los planes acertados para cada situación y tomar decisiones. El control y supervisión casi no son necesarios y la tarea de la Dirección consistirá en garantizar los recursos para el desarrollo del trabajo, que será evaluado por los resultados,

* *arte*: cuando se agregan a la técnica procedimientos y conocimientos teóricos, las características personales y el "carisma", que capacitan al docente para orientar la enseñanza en forma original y personal. Se le asigna cierta autonomía, se valora a través de supervisión directa y de la autovalorización del propio docente.

Aspectos para definir "lo profesional" en nuestra situación docente:

- * conocimientos;
- * preparación especializada de nivel superior;
- * control del ingreso en la profesión;
- * un código ético;
- * reconocimiento social del servicio que presta;
- * organizaciones profesionales y condiciones de trabajo.

Temas de discusión

- Los educadores, esos trabajadores de las escuelas.
- El desempeño de los educadores en la institución educativa.
- La formación del docente. Relación teoría-práctica.
- La formación permanente.

Primer tema

¿Qué son los educadores?: apóstoles, trabajadores sociales, profesionales, guardianes de niños, segundas mamás, funcionarios. Todas las respuestas aluden al *hacer*, a conductas, funciones. Esto induce a indagar sobre el *ser* y *hacer* de los educadores, para definir de manera más precisa su rol, su identidad profesional: *¿Cómo se ven los educadores?, ¿Cómo los ven? ¿Cómo creen que debieran ser?* Son todas imágenes que surgen de datos provenientes de sus vínculos intrapersonales, intersubjetivos, grupales, institucionales y de la sociedad en general. *¿Quién es el educador? ¿Es ése que se desempeña? ¿Se desempeña como ése que es?*

Vocación y profesión. Ambos conceptos guardan una relación estrecha. Alguien con una predisposición firme puede transformarla en profesión y, en el otro extremo, un profesional puede no tener vocación para su trabajo. La forma en que se integran vocación y profesión puede quedar enunciada como la necesidad de:

- * hallar la mejor profesión para un individuo;
- * hallar el mejor individuo para una profesión.

Es fundamental que el profesional *sepa*: sepa *hacer* y sepa *ser*. Debe tener conocimientos relativos a los contenidos de su profesión, saber cómo aplicarlos en la práctica (pedagógicos y didácticos) y saber ser en el perfil de su rol. La formación

profesional se ha ocupado más del saber y del saber hacer que del saber ser profesional del educador. Son los saberes acerca de la identidad del que hace, más ligados con lo ético y metafísico.

Los salarios; la calificación que hagan del rol los funcionarios, colegas, padres, otros sectores de la opinión pública; los ambientes de infraestructura escolar; la cultura escolar; los sistemas de capacitación, en suma: las condiciones laborales todas, tanto como los factores personales, determinan muy fuertemente la identidad profesional.

Segundo tema

La *escuela como institución* se define como el espacio donde tienen lugar los aprendizajes socialmente significativos. Su tarea explícita, su función específica es llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se enmarca en un contexto del aula e institucional. Pero la escuela también es el lugar de las relaciones personales, lo que nos permite hablar de una tarea implícita.

* La *tarea explícita* es la propuesta didáctica que incluye objetivos y las conductas orientadas a su logro. Se encuadra en un plano manifiesto y es accesible a partir de la observación.

* La *tarea implícita* se refiere a las conductas orientadas a la resolución de los conflictos que impiden el desarrollo de la tarea explícita.

Ambos planos de relación (manifiesto y latente) se determinan mutuamente, lo que genera, con frecuencia, obstáculos en el trabajo.

Son componentes de la tarea escolar:

- * la propuesta didáctica del docente;
- * los productos parciales y finales a los que se llega como consecuencia del desarrollo del trabajo;
- * los procesos de producción (conjunto de operaciones y procedimientos);
- * los recursos empleados en la elaboración del producto;
- * las representaciones o imágenes que los protagonistas (docentes y alumnos) poseen de la situación de tarea.

La escuela genera un espacio simbólico de interacción en el cual se reactivan sentimientos, actitudes y fantasmas propios de cada uno de los actores institucionales. Si no se cuida el desarrollo de los objetivos institucionales explícitos se corre el riesgo de que prevalezcan las funciones psicológicas.

La "salud" del rol requiere que el educador haya logrado integrar en sí mismo lo personal, lo profesional y lo institucional. Mantener coherentes los valores y saberes para tener más y mejor que ofrecer a los otros.

Tercer tema

Una caracterización interesante del profesional docente es la que hace Hoyle al

distinguir entre profesionalidad "restringida" y "amplia".

El profesional "restringido":

- * posee elevado nivel de competencia en el aula;
- * está centrado en el alumno o en la materia;
- * tiene elevada capacidad para comprender a los alumnos;
- * obtiene satisfacción en sus relaciones personales con su clase;
- * evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y realizaciones de los alumnos;
- * asiste regularmente a cursos de índole práctica.

El profesional "amplio" incorpora además éstas:

- * considera su labor en el contexto de la escuela, la comunidad y la sociedad;
- * participa en actividades profesionales como conferencias, paneles, grupos de trabajo, debates, etc.;
- * trata de unir teoría y práctica;
- * se compromete con una teoría acerca del currículo y la evaluación.

Stenhouse propone la flexibilidad del marco curricular para que el docente pueda:

- * poner en tela de juicio la propia práctica;
- * comprobar la teoría en la práctica;
- * estudiar su propio modo de enseñar.

La autocrítica y la aceptación de otros puntos de vista son condiciones esenciales para el desarrollo profesional del docente.

Cuarto tema

La formación profesional es la preparación especial y superior para una profesión determinada. Incluye la formación básica o de grado y la formación de posgrado o continua. Esta última a su vez contempla:

- * *Perfeccionamiento*: como acción prolongada y profunda.
- * *Actualización*: como acción breve y puntual.
- * *Capacitación*: como acción que habilita para un aspecto o aspectos específicos.

El *profesionalismo* debe articular la formación profesional con la formación personal; la formación que se recibe de los otros y el trabajo de sí mismo sobre sí mismo.

Qué significa esto

El nuevo profesional docente tendrá que:

- * Formarse como *persona total*.
- * Aceptar la *formación permanente*.

- * Integrarse con facilidad en *grupos* de colegas.
- * Tener una *actitud crítica* sobre su acción.
- * Abordar permanentemente *nuevos contenidos*.
- * Estar preparado para *decodificar*, filtrar e interpretar la multiplicidad de mensajes que se reciben por los *medios de comunicación*.
- * Entablar una *relación pedagógica*, con el grupo de alumnos y con cada uno de ellos.
- * Investigar otros *modelos de aprendizaje*.
- * Estar abierto a los aportes de la *educación no formal*.

Pasos siguientes

Directivos en escena.

El directivo, a diferencia del docente, no tiene una formación profesional de base planteada formalmente desde el sistema. El perfeccionamiento y la actualización para directivos, al igual que la capacitación en servicio son logros muy recientes y deficitarios.

Se puede definir al directivo como un superior responsable de la conducción institucional. Posee poder para decidir acerca del manejo de los recursos necesarios que conduzcan al logro de los objetivos de la escuela.

Para que una estructura funcione con efectividad y eficiencia, cada profesional debe cumplir en ella la actividad para la que está mejor preparado. La división del trabajo supone un sistema de distribución de responsabilidades que da lugar a la que está mejor preparado. La división del trabajo supone un sistema de distribución de responsabilidades que da lugar a la distribución de poder, autonomía y autoridad. La dinámica escolar muestra, por lo general, falta de unidad estructural. La dinámica escolar muestra, por lo general, falta de unidad estructural. Las escuelas funcionan más bien como una sumatoria de sectores, personas o tareas, unas separadas de las otras. La conducción institucional es una función clave y más aún en períodos turbulentos y críticos, cuando los directivos adquieren protagonismo para liderar el cambio.

La capacitación, actualización y nueva formación en servicios de los profesionales adquiere, en estas circunstancias de transformación educativa, carácter prioritario para lograr una buena adaptación a los cambios cuantitativos y cualitativos, ya que la concreción de éstos depende en gran medida del cambio de los educadores, verdaderos agentes transformadores.

Horacio E. Gigli

MUNICIO GOMEZ, Luciano. *Pedraza en el tiempo. Panorama histórico de una Villa castellana*, Segovia, Diputación Provincial, 1996, 48 págs.

Siglo IX, Extremadura castellana y Reconquista: tres coordenadas que dan inicio al recuerdo y a la historia documental de esta Villa española de piedra y leyenda. Las primeras informaciones con que se cuenta remiten los indicios remotos de ocupación humana en la zona mucho más lejos: a la Cueva de la Griega y a la Cueva de los Huesos, los dos centros de arte rupestre que fueron fuente de descubrimiento y de conclusiones arqueológicas, y que distan tanto entre sí como los períodos Paleolítico (18000 a.C) y del Bronce Antiguo (2200 a 1500 a.C).

Pedraza, cuna del emperador Trajano según reza la Crónica de Alfonso X el Sabio, fue asentamiento romano y luego visigoda. Los avatares del siglo VIII, con la reconquista y la repoblación, se engarzan con leyendas del cantar de gesta y hunden la historia de la Villa en la tradición y el misterio. Oficialmente, se la empieza a nombrar por separado dentro del Fuero de Sepúlveda, en el siglo XII, lo cual constituye un índice de su autonomía como cabeza de un amplio territorio lindante con Segovia y Sepúlveda.

Durante la Baja Edad Media, Pedraza creció sostenidamente, apoyándose en las facilidades otorgadas por los reyes para favorecer el desarrollo comercial y la consecuente repoblación de esas tierras. Asiento de las clases de gobierno político y religioso, la Villa albergó también por aquellos tiempos una importante aljama hebrea, lo que sin duda revirtió en intercambios comerciales y culturales. El mercado semanal interno permitía por su parte el ingreso de gentes de extramuros y el auge de artesanos y comerciantes que se iban estableciendo poco a poco como pobladores permanentes.

El sistema de administración estaba ordenado jerárquicamente con cima en la Villa. Consejos vecinales y asambleas, concilium y regidores, son los pasos de un proceso evolutivo que culmina con el Ayuntamiento, organizándose la administración de gobierno en tres círculos: la Villa, la Comunidad de Villa y la Tierra de Pedraza.

Dos cuestiones de especial interés se describen a esta altura. Son las del «señorío jurisdiccional» y del «patronazgo de la Villa». Con respecto a la primera, se pone de relieve a Pedraza como sede de los Condestables de Castilla y de rehenes regios, alojados en su castillo cuando la guerra con Francia en el siglo XVI, bajo el imperio de Carlos I. Por debajo de tales dignidades, los pleitos y litigios sucesorios al señorío de estas tierras se intrincaban más y más como es habitual en esos casos, y redundaban en grandes costos económicos que «derramaban» sobre los vecinos. Estos veían aumentadas con tales tributos las habituales contribuciones para obras de necesidad pública, como la reparación de edificios de la comunidad, puentes, carreteras, etc. En cuanto a la polémica por el patronazgo de la Villa, ésta tuvo lugar entre los defensores de la Virgen de Carrascal y los de la Virgen de las Vegas, con ardua

perseverancia por parte de ambos bandos. La situación duró alrededor de un siglo, hasta que fue resuelta por el Obispo de Segovia en 1941, a favor de la segunda de las advocaciones.

El establecimiento de la Casa del Ayuntamiento, en 1627, marca el centro del esplendor productivo, comercial, artesanal y político que sobrevino en el siglo XVII y gran parte del siglo XVIII. En el orden religioso, aparecen ya en los documentos del siglo XVII, en forma estable, las cuatro parroquias de Pedraza: San Miguel, Santa María, San Juan y Santo Domingo. Otras ermitas e iglesias rodeaban la villa, aunque no han quedado de ellas casi rastros. La de San Juan y la ermita de San Pedro han llegado hasta hoy, pero transformadas.

Los cambios acaecidos en el siglo XIX como resultado de la contienda napoleónica, fundamentalmente, y el regreso a España de Fernando VII dieron lugar a transformaciones políticas en la Villa y Tierra de Pedraza. La abolición del régimen señorial y la consolidación de los ayuntamientos propios en los distintos lugares, independientes de las ciudades y las villas, culmina con la ley Municipal de 1870, punto final de un deslinde laborioso.

El texto es presentado como un «repasso al pasado de la Villa» y se nutre por cierto en la continuidad de un modo de ser, mantenido a través de los siglos con la firmeza de una «historia hecha piedra». Historia que se hace presente en el silencio de las «horas mágicas», como con acierto señala poéticamente el historiador, y que resulta fácil de comprender al lector con sólo contemplar la sencilla solidez de sus calles y viviendas en las fotografías que ilustran el texto. En ellas el pasado y el presente se funden en conmovedora armonía.

Martha Pérez de Giuffré